

教育・保育研究における「省察的实践」概念の変容過程（1）

ーショーンの「省察的实践」の下位概念と論理構成ー

池田隆英

岡山県立大学保健福祉学部

1980年代以降、「省察的实践」は教師研究の主題の1つである。しかし、こうした動向の全体を把握する論考はなく、ショーンの論述の全体を確認する作業も少ない。そこで、本稿では、先行研究の動向を概観し、『省察的实践家とは何か』（1983=2001；2007）に依拠してショーンの論述を確認した。その結果、4点が明らかになった。①日本の主な理論研究では、ショーンの「省察的实践」概念が教師研究の源流の1つに位置づけられている。②ショーンの「省察的实践」の理論研究は、「原点への回帰」「批判的展開」「論理の確認」「問題の克服」「学問的構想」「体系的整理」と展開している。③ショーンの「省察的实践」についての論述は、プラグマティズムの文脈に位置づけると、類似点や相違点が明確になる。④ショーンの「省察的实践」の下位概念と論理構成は、「人間活動全般」「問題解決過程」「実践過程特有」に分類できる。こうした知見から、先行研究のように一部の概念に基づく理論・実証研究では、「省察的实践」の把握は困難であろう。なお、ショーンの論述の導入・展開の過程を跡づける作業は別稿とする。

キーワード：省察的实践，言説分析，教師の力量形成，ショーン

1. 「省察的实践」の現況の概要

教師研究の中で、「省察的实践家」モデルは、大きな流れを形成してきた。教師研究の動向や課題の整理、「反省的实践家」モデルの導入と展開の後、日本ではこのモデルが一世を風靡した感があり、現在もその余韻が残る。佐藤ら（1991）は、日本での導入や展開の過程で、欧米での「省察」という主題や概念の誤解や混乱を見つめ、警鐘を鳴らしていた。しかし、後続の理論・実証研究が、この警鐘にどれほど耳を傾けていただろう。

現在でも、「省察」という主題や概念は、実証研究における検証のための仮説として利用され、理論研究における検討のた

めの主題として位置づけられる。こうした展開の過程で、近年、ショーンの実証研究や理論研究に対する理解に誤解や過剰な解釈があることが指摘されている。

ところが、こうした動向を全体的に把握する論考はなく、ショーンの論述の全体を確認する作業も少ない。そこで、本稿では、こうした先行研究の動向を概観するとともに、多くの先行研究が依拠する『省察的实践家とは何か』（1983=2001；2007）に依拠して、ショーンの論述を確認する。この作業を通して、ショーンによって提起された「省察的实践」を主題として、その下位概念と論理構成を明らかにすることを主要な目的とする。

2. 先行研究における理論的位置づけ

(1) 教師研究全体での位置づけ

ショーンの理論・実証研究は、「省察的実践」だけが主題ではなく、『省察的実践家』だけが論考ではない。それでも、「省察的実践」という主題が専門職あるいは対人援助職の研究に与えた影響は大きい。このことは、教師研究にも当てはまる¹⁾。

オーソドックスな概説は、たとえば大桃(2012)の論考にある。ショーンは、日常生活にみられる行為の過程での暗黙知を「行為の中の知」、暗黙に行っている行為についての思考や振り返りを通しての知を「行為についての知」と呼び、これらの知のあり方から「行為の中の省察」という概念を導き出した。「行為の中の省察」は、不確実で価値の葛藤する状況に対応する実践者の「技法(art)」の中心になる。反省的実践家とは、自らの実践を振り返り反省することによって、自己と対話し、専門家として自分自身を成長させていこうとする専門家の姿である。

教師研究の流れの中に、ショーンの論を位置づける論考もいくつかある。

秋田(1992)は、教師の知識・思考の研究について、当時の動向を概観し、残された課題を指摘している。教師の心理学的な研究は、1960年代から1970年代まで行動を測定する研究が主流だった。しかし、1970年代後半には、教師の認知過程を検討する実証研究が盛んになった。1980年代前半の展開については、いくつかのレビューがあるものの、扱われている主題に限りがある。そこで、認知心理学的な研究の動向・展望として、①授業の認知(意思決定)過程、②授業に使用

する知識の特徴、③知識の形成、という3つの領域の研究を取り上げている。

久我(2007)は、教師研究の中でも「実践的知識」の研究動向に焦点を当てて、その要点を整理・検討している。久我によれば、「実践的知識」研究は、教師の「知識」研究と教師の「思考」研究とに分けられる。代表的な研究としては、シュワブらの研究では「知識」に重点があり、ショーンらの研究では「思考」に重点がある。久我は、前者を「専門的知識重視モデル」、後者を「反省的実践家モデル」として、専門職像の概念を提示した。

児玉(2015)は、秋田(1993)で示された1990年代初頭までの心理学的な教師研究の動向を踏まえて、秋田に倣い、①授業の認知過程、②授業に使用する知識、③知識の形成、という3つの領域に区分している。児玉は、秋田(1993)以降の約20年間の研究の動向を概観し課題を整理する中で、ショーンの省察論の課題として、ヴァン・マネンの「批判的省察」概念に着目している秋田の概念整理に言及している。

石田(2014)は、英語ジャーナルを分析し、教師の実践知の理論的系譜を3つに分類している。1つ目は、その理念がデューイから始まり、ショーン、ローランのように省察的実践に関する研究。2つ目は、ショーマン、ロングとホイ、ヘルシング、ボールらのような授業実践に関する研究。3つ目は、ウェンガーの徒弟制研究から示唆された教師のコミュニティに関する研究。ショーンの「省察的実践」の研究は、教師の実践知の理論的系譜の1つとして位置づけられる。

(2) ショーンの概念・原理の理論研究
ショーンの論考に焦点を絞って整理・検討する理論研究もいくつかある。

杉原(2010)は、デューイの論述に遡り、「省察」概念の重要性とその後の展開の問題点を明示した。越智(2010)は、「省察」概念の重要性を認めつつ、「臨床知」概念の文脈に位置づけ、相互参照モデルを提起した。三品(2011)は、行為と認識の不可分性を踏まえて、「行為の中の省察」と「行為についての省察」の関連性を論述した。松本(2014)は、実践知のあり方をアリストテレスによる議論に遡り、これを基礎とする教育学を構想

した。中村・浅田(2018)は、省察概念の原点に立ち戻り、ショーンの論の体系的な概説を行い、方法論的な省察研究を批判的に検討した。それぞれの論考の概要とその展開は、表1のようにまとめることができる。その展開の方向性を整理すると、「原点へ回帰」「批判的展開」「論理の確認」「問題の克服」「学問的構想」「体系的整理」という6つのパターンに区分することができる。ショーンの論考を具体的に検討する理論研究は、その展開の方向性が異なるが、従来の研究で、多くの誤解や過剰な解釈が見られる、という課題意識は共通して指摘されている。

表1 ショーンの「省察的实践」に関する理論研究の展開

展開の方向性	著者 (発刊年)	出典	概要
原点へ回帰	杉原 (2010)	「教師の「専門性」論における「省察(reflection)」概念の批判的考察」『教育学研究年報』29, pp. 21-37.	「反省的实践家」の起源をデューイに遡及する。近年の「省察」などをキー概念とする教師の「専門性」論の多くは、実践的側面を強調するあまり、デューイが避けようとした単語で普遍的、一般的な「技術(technique)」論から抜け出せない。デューイの「反省的思考」理論に遡り、「反省的实践家」論の重要性や近年の導入過程の問題点を検討している。
批判的展開	越智 (2010)	「「教員養成」論議を支える基礎概念のメタ理論的考察」『研究論集』3, pp. 37-50.	「教師教育や教員養成を巡る混迷」を「適切な概念とモデルの不在による」という認識に立ち、教員の資質や養成にかかわる基礎概念のメタ理論的考察を行った。①実践知パラダイムの可能性と限界、②「反省的实践家」モデルによる実践知の拡張、③「臨床の知」による「状況との対話」モデルの深化、④自己/他者の相互参照モデルの提示を行っている。
論理の確認	三品 (2011)	「省察的实践論における「行為の中の省察」と「行為についての省察」の関連性」『日本デューイ学会紀要』52, pp. 117-126.	「行為についての省察が効果的に機能してこそ、行為の中の省察も生きる」との問題意識から、従来の論考にない「行為の中の省察と行為についての省察との関連」を「はしご」概念とからめて論じている。ショーンやアージェリスに倣い、認識が一方的に行為を支配するのではなく、認識は行為からあるいは行為の中で暗黙のうちに生成される、とする。
問題の克服	石井 (2013)	「教師の専門職像をどう構想するか」『教育方法の探求』16, pp. 9-16.	1980年代のショーンの「省察的实践」論、1990年代に起こった日本の状況を概観する。それは、従来の授業研究の問い直しの中で、日本の研究や実践に影響を与えた。その先鞭をつけ、ショーンの論を紹介した佐藤の論考について、久我(2007)の概観に沿って言及している。そのうえで、「技術的熟達者」と「省察的实践家」の二項対立図式を再検討している。
学問的構想	松本 (2014)	「実践知・技術知としての教育学」『名古屋学院大学論集・社会科学編』50(4), pp. 87-106.	「何もしていない」(勝田, 1970)「注目されない」(Wolfgang, 1978)との教育学の危機を引き合いに、突破口を模索した。ショーンの「技術的合理性」批判を踏まえ、野中・竹内(1996)の「形式知と暗黙知の重要性」の指摘を受け、「アリストテレスによる知と活動の様式」に関する議論(渥, 2009)を参照しながら、実践知・技術知としての教育学を構想している。
体系的整理	中村・浅田 (2018)	「Schonの省察概念による教師の省察研究の再検討」『人間科学研究』31(1), pp. 3-12.	ショーンの論の体系化と実証研究の課題検討を試みている。省察研究を進展させるため、ショーンの省察概念に立ち戻り、これまでの省察研究を再検討する必要がある。そこで、「ショーンの省察概念に関する文献を体系的に整理したうえで、これまでの教師の省察研究における具体的な問題点や今後の方向性を提示する」という丁寧な作業を行っている。

(3) 「省察的实践」論の現況と課題

① 「省察的实践」論の現況

ショーンの「省察的实践」の理論研究には2つの流れがある。1つ目は、「省察的实践」が提起された歴史的経緯や社会的背景を跡づける論述、2つ目は、「省察的实践」の説明に含まれる重要な概念や原理を抽出する論述である。一方、多くの実証研究は、佐藤ら(1991)などを除けば、理論研究の知見を十分に検討せず調査を行っている。仮説設定でショーンの概念や論理が言及されるが、単純化や矮小化、混乱や誤解が散見される。

どんな研究でも、研究者は、ある概念にはそれを構成する下位概念があり、これらに関連づけながら論理構成がなされる。「省察的实践」を主題とする論考のこうした状況を考えると、ショーンの論述の下位概念や論理構成を丁寧に確認する必要がある。なお、本稿のテキストは、柳沢・三輪監訳(2007)『省察的实践とは何か』(鳳書房)である。

② 専門職のプラグマティズム

原典や訳書でも、柳沢の概説(2013)でも、重要な概念や論理を特定することは難しい。仲正(2015)によれば、プラグマティストたちの思想と向き合うときにはよくあるもので、「一見わかりやすいようで、注意して読んでみると、何でそういう発想が出てくるのか文脈抜きには理解できないようなポイントが結構ある」という。『プラグマティズム』を著したジェイムズによれば、「プラグマティックな方法には全く何も目新しいものはない。しかし、専門哲学者たちが身に着け

ている宿癖に対し決然と背を向ける」という。プラグマティストは、合理論(生得・主知・精神など)や経験論(獲得・習慣・身体など)が取ってきた二項対立を排する。「出来事によって真となされる」(p. 147)と表現されるように、プラグマティズムは、具体的な経験の中で観念が意味をもつことを重視する「事実に向かおうとする態度」(p. 46)である。

3. ショーンの「省察的实践」の文脈

ここでは、プラグマティズムに特徴的なくつかの主題や概念に着目しながら、これとショーンの論述とを対比して、その理解の「予備作業」としたい。

(1) 暗黙知と形式知の間の「困難」

暗黙知(tacit knowing)は、「知識が発見される力」である。これは、「語ることとはできないが知ることはできる」という知のあり方に由来する。何かを知る際、人間の意識は対象化された近接項には向くが前提となる遠隔項にはほとんど向くことはない。自動車の運転の場合、運転する行為そのものは近接項であり、筋肉の反応などは遠隔項である。

ショーンも暗黙知に言及しているが、「困難」に直面して実践者が省察を根底に向ける姿を描いている。曰く「実践者は、不確かで独自の状況に置かれ、その中で驚きや困惑、混乱を経験している。実践者は目の前の現象を省察し、さらには現象をとらえる際の理解について、つまり、自分の行動の中に暗黙のままになっている理解についても省察を重ねる(p. 70)」という。暗黙知と形式知の間には、「困難」という峠がある。

（２）思考と行為の不可分性

パースは、概念の「適切性」について、それを使用する行為と働きかける対象との「関係」に着目した。たとえば「重い」という概念の意味は、ある物体を「持ち上げる」という行為の遂行に伴って立ち現れる。対象と概念の対応は、所与ではなく、行為を媒介にして成立する。このロジックは、ショーンの「省察的実践」についての論述にも見られる。

ショーンは、ある項で、行為と思考の関係を論じている（p. 294）。「思考は行為を邪魔する」という信念は不確かで、「誤った見方へのこだわり」（p. 295）とする。曰く「（この議論は）実践についての省察の可能性は認めているが、行為の中の省察の危険性については指摘するのである（p. 297）」と批判する。この信念が「思考と行為の二分論」から来ている（p. 298）と指摘していることから、ショーンが思考と行為の関係を不可分のものとして位置づけているとわかる。

（３）実践に特有の命題と「探求」

仲正は、カントの『純粋理性批判』と『実践理性批判』に触れている。前者は「外界からの刺激の受け止め」を論じ、後者は「外界に対しての関わり」を論じている。「認識」での「理性」の働きは受動的だが、「実践」での「理性」の働きは能動的である。実践には、「～したいなら、～せよ」という仮言命法で表現できる実用性と、「～すべき」という定言命法で表現できる道德性の２つの側面がある。

パースは実用性を重視する科学のあり方を追求した、と仲正は説明している。

ショーンの論でも類似した表現がある。曰く「実践の状況はしばしば急激に変化し、実験中も変化するだろう。変数は互いに組み合わさっているのだから、〔中略〕実践の状況の多くは不確かである」として、「実験での問いは、「そうしたらどうなるか」である（p. 162）」と述べている。

（４）「探求」を深める思考の段階

魚津（2006）によれば、デューイは『論理学説研究』（1903）では「思考とは問題状況を解決して、環境に適応する活動であり、観念はそのための道具である」とした。そして、『思考の方法』（1910）や『論理学』（1938）では、さらに「反省的思考」の分析を進めた。２つの著書で若干の違いがあるものの、５つの段階に分けられている。すなわち、①問題状況、②問題設定、③仮説提示、④仮説再構成、⑤（観察や実験による）仮説検証である。

ショーンの論考には「探求」や「実験」という概念が多く使われている。実験は、①探査的な実験、②手立てを試す実験、③仮説を試す実験、の３つである。これらは、「研究のような「確証の論理」としては曖昧なものだが、実践では「肯定の論理」や「探求の論理」が優先される（p. 172）。ショーンが実践者の事例から分析した実践独特の実験段階である。

（５）「収束点なき会話」としての省察

斎藤（2015）は、プラグマティストの源流にエマソンの「生活の哲学」を見る。「基礎づけることとして発見すること」は、矛盾するような表現であるが、「基礎は発見の中で繰り返し達成されていく（p.

58)」との意。また、「動き続ける思考」は、二項対立でも折衷でも中道でもない、「対立する二極を受け入れ、両者の際に「つま先立ちになる」との意である。

ショーンも同様の立場である。行為と思考について「評価、行為、そして再評価の各段階を通してらせん状に進んでいく。固有で不確かな状況は、その状況を変化させる試みを通して理解されるようになり、理解しようとする試みを通じて変化するようになる (p. 149)」とある。また、自己と状況について「状況とのやりとりを通じて、実践者は状況を形作り、自分自身を状況の一部とする。したがって、実践者が状況を作り出すという意味には、みずからが状況に貢献したものを含めなければならない (p. 179)」とある。

4. ショーンの「省察的实践」の論述

(1) 専門職における類似点の強調

9章では、事例の「類似点と相違点」について、「定数と変数」という観点から、「行為の中の省察」を説明している

ショーンは、事例研究の類似点と相違点に着目する。「行為の中の省察」のありようとして、「状況との省察的な対話」という点では同じだが、「行為の中の省察を行う定数」という点では異なる。〔中略〕これらのことを定数と呼びつつも、私はそれらがまったく変化しないものと言うつもりはない。それらもときに省察の結果として変化するが、特別な事象に関する理論やとくに問題をはらんだ状況にとっての枠組みよりも、もっとゆっくり変化する (pp. 289-290)。と理論と枠組みの相対性にも触れている。

(2) 問題の状況・設定・解決

2章では、「技術的合理性」と「行為の中の省察」を対比して、職務のあり方が異なることを論じている。

＜技術的合理性＞のモデルによれば、「専門家の活動を成り立たせているのは、科学的な理論と技術を厳密に適用する、道具的な問題解決という考え方である (p. 21)。〔中略〕＜技術的合理性＞の視点から見ると、専門家の実践は問題の＜解決＞のプロセスである (p. 40)。」一方、「(省察的实践のモデルのような) 現実世界は、不確実であるような問題状況から構築されているに違いない。「問題状況」を「問題」へと変えるためには、実践者はある仕事をしなければならない (p. 40)」。

ここで「ある仕事」と表現されているのは、「行為の中の省察」＝「現場での実験」のことである。

(3) 行為の中の省察の構造

5章の冒頭では、事例について「相違点と類似点の検討」をした後、「行為の中の省察」の要点、「省察な対話のプロセス」の概要、「実践者特有の実験の過程」の説明と続き、「行為の中の省察」の構造について4つの論点が概説されている。

1) 現場での実験／手立て・枠組み

実践者は「問題を解決しようとするとき、状況を理解し、状況を変えようとする」(p. 153)。曰く「手立ては、予期せぬ効果を生み出すことがある。〔中略〕行為からの予期しない効果を通して、状況は反応を見せる。実践者はこの反応を省察しながら、状況の中に新しい意味を見出していくようになる。その状況に応じ

ながら、実践者は枠組みの転換を行っていく」。そして「問題の状況に向かうとき、実践者は自分の実験を、問題状況の枠組みを転換しながら評価する」(p. 155)。

実践者は、ある程度の「状況への予期」をした上で「手立て」を講じるが、結果が十分でない「状況からの反応」があった時に、その状況に応じながら「枠組み」を転換し、実験を評価するのである。

2) 問題状況の固有性の意味づけ

実践者は、実験を行いながら、問題状況から問題設定を行う際、過去の知識や経験をその固有の状況へもち込む。これらを参照することで、固有な状況との類似性や共通性を省察する。実践者は、この過程を説明できるわけではないが、「状況との対話」を行う方法をもっている。

■カテゴリーとレパートリー

状況を理解する方法には、「カテゴリーへの位置づけ」と「レパートリー内への見なし」があると説明されている。

「実践者は、相手が直面する状況の中に、自分がよく知っていることが数多くあると認識して、よく知っているカテゴリーとして位置づける(p. 155)。」しかし、固有の状況では、こうした方法は通用しない。そこで、「実践者は受け止めている状況が固有のものだと気づいたときでも、それを自分のレパートリー内にあるものと＜見なす＞。〔中略〕むしろ、最初はどんな点で類似しているか異なっているかは言わず、よく知らない固有な状況を、既知のものと類似しているが異なったもの、と見なす(p. 157)。」

既知・類似の状況ならば「カテゴリー

への位置づけ」がなされ、未知・固有の状況であれば「レパートリー内への見なし」が行われる、というのである。

■既知と未知

こうした方法を用いながらも、既知か未知か（類似か固有か）という判断は、あらかじめ明確なわけではない。

「未知の状況を既知の状況と見なし、既知の状況でおこなったことがあるとしながら未知の状況の中でおこなうというのが、私たちの能力である。それは固有の状況に関連する過去の経験をもち込むことを可能にする。既存のルールに当てはまらない問題に対して勘が働くのは、＜見なし＞て＜同じように行う＞私たちの能力である(p. 158)。」という。既知のことと＜見なし＞、それをもとに未知を発見する、プラグマである。

3) 現場での実験の厳密性

ショーンは、「行為の中の省察は、真の実験ではない(p. 162)」と述べている。

「実践者は、状況との省察的な対話をおこなっており、それは枠組みを転換する実験である(p. 159)。「これらの実験の過程で「状況との対話」を行うことで、適切と思われる手立てを見つけ出す。」と実験と手立ての関係を述べている。

■3つの実験方法（機能）

実践者の実験は、3つに分けることができる(pp. 159-169)。1つ目は、予測や期待をせず、何が起こるのかを確かめるためだけに行われる＜探査的な実験＞である。2つ目は、何が起こるのかを確かめるため意図的な変化を生み出す＜手

立てを試す実験>である。3つ目は、「競合する仮説を想定し、予想される結果が観察されるものと適合するか反証する状況を生み出そうとする<仮説を試すこと>である。この一連の過程には、実践者に独特の関心や論理が働いている。

■「状況の変化」への関心

実践者は、状況を今の状態から好ましい状態に変えることに関心がある (p. 165)。「中略」実践者は自分の仮説を現実のものにしようとする。その仮説が有無を言わせぬものであるかのような雰囲気の中で行動する。(中略) 実践者による仮説の検証は、現象が仮説に適合するように変化させる手立てから成り立つのである (p. 166)。「中略」それでも、状況はすべて操作できるものではない (p. 167)。

■「肯定の論理」の優先

実践での実験は、厳密性に関する固有の規範がともなう。〈確証〉の論理という観点に立つならば、実験結果にはなおあいまいさが残されている。他の行動やモデルの理論が、初期の手立てが失敗であったこと、後半の手立てが成功であったことを説明するかもしれない。しかし、実践の文脈では変化への関心が優先され、〈肯定〉の論理が優先される。(p. 172)。

4) 探求のスタンス (p. 179)

現場での実験では、実践者は独特なスタンスをもっている。

■〈とりひきの〉

探求者は状況を形作るが、状況との対話では、探求者自身のモデルや認識も状

況によって形作られる。探求者が理解しようとする現象は、部分的にはみずから作ったものである。探求者はいわば、理解しようとする状況の〈中〉にいる。仮説を試す行為は、状況を望ましく変化させようとする努力の手立てでもあり、探査することによって綿密に調べることでもある。探求者は、生じた変化の結果を実験的方法の欠陥としてではなく、実験の成功の本質としている (pp. 167-168)。

■「二重のビジョン」

探求者は、〈わざ〉や「手立て」を講じて働きかけ、それによって変化が生じると、その〈わざ〉や「手立て」を使い続ける。一見すると安定性があるが、不確実性が高まる危険性をはらむ。そのため、実践者は「慣れることと壊すこと」という「二重のビジョン」をもち続けなければならない。「探求者はある状況のみずからの枠組みにあてはめようとすると同時に、状況からの反論に自らを開いておかなければならない。」のである。

5) わざ／「理論とフレーム」

ここで、筆者が注目するいくつかの下位概念についての論述を挙げる。

■二重の意味をもつ「わざ」

「行為の中の省察」の過程全体が「〈わざ〉の中心部分」である。一方、ある事例で「〈わざ〉という言葉には二重の意味がある。」と述べる。「実践の中での知の生成 (knowing) と呼ぶ直観的な判断や技能、現象や行為に対する感触を意味することもある。しかし、ある行為状況において、自分の直観的理解とは合わな

いと感知する現象についてマネージャーが行う省察のことを表す場合もある」と。

■実践の理論とフレームの相対性

ショーンの事例研究の分析では、職務の類似点＝定数に軸足があるが、これらは相対的な安定性として概念化されている。定数と変数についての「補足説明」では「それらは実践者にかなりしっかりしたレファレンスを提供するし、そこから実践者は行為の中の省察において、自分の理論とフレームを別々のものと認めることを可能にする（p. 290）。」と、理論とフレームの関係に言及している。

■学習の連続性と理論の創発性

自分の仮説を不十分なものにした状況からの抵抗について、省察しながら学んでいかなければならないし、問題の枠組みが不十分であったこととその理由についても省察しながら学ばなければならない。〔中略〕ひとつの手立てが、意図したとおりにならず、全体として望ましくないと考えられる結果を生み出すとき、探求者はその手立てに内在している理論を表面に出し、それを批判し、再設定し、その理論と一致する手立てを作り出すことによって新たな理論を試す（p. 172）。

5. 「省察的实践」の下位概念セット

ショーンの「省察的实践」について整理・概観し、以下の4点を明らかにした。

- ①日本の理論研究では、ショーンの「省察的实践」概念は、教師研究の1つの「源流」として位置づけられている。
- ②日本では、「原点に回帰」「批判的展開」

「論理の確認」「問題の克服」「学問的構想」「体系的整理」と展開が見られる。

③プラグマティズムの主要な概念や論理を文脈とすると、ショーンの「省察的实践」の類似点や相違点がわかる。

④ショーンの『省察的实践』の論述を丁寧な読解・抽出・整理すると、主要な下位概念と論理構成が明確になる。

ショーンの論述は、「人間の活動全般」「問題解決の過程」「実践特有の過程」という領域が含まれ、論理構成の要素となる下位概念は表2のように整理できる。

表2 「省察的实践」の下位概念

A. 人間の活動全般の下位概念		
自己	外部（主体）	内部（客体）
適応	適用	探求
説明	因果	過程
思考と行為	別々	同時
行為	方法	わざ
知	適用	生成
B. 問題解決過程での下位概念		
状況	統制・確定	対話・未確定
問題	解決	設定
手続	厳密	試行
実験	道具的	とりひきの
過程	仮説＋検証	見做し＋発見
論理	確証の論理	肯定の論理
C. 実践過程に特有の下位概念		
認識	即自＋対自	
志向	働きかけ＋問いかけ	
職務	一般・一貫＋固有・適性	
方法	カテゴリー＋レパートリー	
基礎	フレーム＋理論	

先行研究は一部の概念に焦点化するが、それではショーンの論述の矮小化につながる。しかも、教師や保育者の省察的实践を理解することも不十分とならざるを得ない。ショーンの「省察的实践」は、下位概念がセットとなり全体の論理構成が行われている。この原点に戻ると、研究や実践の豊かさに気づかされる。代表的な論者や実証研究での導入・展開の過程を跡づける作業は別稿としたい。

文献

- 秋田喜代美（1993）教師の知識と思考に関する研究動向，東京大学教育学部紀要 32：221-232.
- 石田真理子（2014）英米における教師教育研究の動向，東北大学大学院教育学研究科研究年報 62(2)：209-225.
- James, William 著（1907）梶田啓三郎訳（1957）プラグマティズム，岩波書店.
- 児玉佳一（2016）授業における教師の知識と思考に関する研究動向，東京大学大学院教育学研究科紀要 55:357-366.
- 久我直人（2007）教師の専門性における「反省的实践家モデル」論に関する考察（1），鳴門教育大学学校教育研究紀要 22：23-29.
- 仲正昌樹（2015）プラグマティズム入門講義，作品社.
- 大桃伸一（2012）教職の専門職性と反省的实践家，人間生活学研究 3：75-85.
- 斎藤直子（2015）際に立つプラグマティズム，現代思想 43：54-79.
- 佐藤学・岩川直樹・秋田喜代美（1991）教師の実践的思考様式に関する研究（1），東京大学教育学部紀要 30：177-198.
- Shon, Donald 著（1983）柳沢昌一・三輪健二監訳（2007）. 省察的实践とは何か，鳳書房.
- 魚津郁夫（2006）プラグマティズムの思想，筑摩書房.
- 柳沢昌一（2013）省察的实践と組織学習，教師教育研究 6：329-351.

**A Process of Transition of “Reflective Practice” in Childhood Research (1):
Subordinate Concepts and Logical Construction of “Reflective Practice”**

TAKAHIDE IKEDA

Faculty of Health and welfare Science, Okayama Prefectural University

Abstract

“Reflective Practice” is one of the most important themes in educational research. However, in Japanese literature, there are some critical confusion or misconceptions. So current study presented a detailed conception of “Reflective Practitioner” and relating studies. The results include four suggestions. Firstly, “Reflective Practice” is positioned as one of the original studies of teacher development. Secondly, theoretical studies have been developed towards “return to origins”, “critical development”, “logical confirmations”, “problem solving”, “academic conception”, and “systematic formulation”. Thirdly, basic concepts of Pragmatism contribute to contextualize of “Reflective Practice”. Finally, “Reflective Practice” includes three domains; human activities, problem solving, and practical process.

Keywords: reflective practice, discourse analysis, teacher development, Donald Schon